

здійсненні освітньої політики, впорядкування фінансів, підготовку вчителів, визначення навчальних програм, управління навчальними закладами тощо; 2) децентралізація освіти передбачає зміни в чинній системі влади, а тому, це – політичний процес.

На сьогодні в освітянській сфері України існує три рівні державного управління: національний рівень (Міністерство освіти і науки України (МОН), міністерства та відомства України, Державна атестаційна комісія (ДАК)); регіональний рівень (управління освіти областей України); районний рівень (органи місцевих державних адміністрацій, районні відділи освіти).

Аналіз розподілу повноважень у вітчизняній освітянській сфері свідчить, що процес прийняття рішень, планування та управління освітою в Україні переважно зосереджується на фінансових, правових та матеріально-технічних аспектах, а також на відповідальності за зміст навчання та контроль за виконанням планів. З регіонів постійно збираються статистичні дані та різну інформацію, але належним чином вони не обробляються та не беруться до уваги під час прийняття управлінських та політичних рішень.

Відсутність діалогу та координації на всіх рівнях негативно впливає не тільки на державну освітню політику, для якої вимоги європейської інтеграції ще не виступають ні змістовними, ні організаційними рамками, а й на соціальний клімат у середині держави.

Децентралізацію в управлінні освітою необхідно здійснювати комплексно, між державою і громадянським суспільством, між органами влади та споживачами освітніх послуг, між державною виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівниками освітніх установ та освітянами. А для успішного проведення централізаційно-децентралізаційних перебудов в Україні дуже важливо досліджувати та використовувати успішний досвід країн Європейського Союзу та США.

ОСВІТНІ СТАНДАРТИ У РЕЦЕПЦІЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Олена Локшина, д-р.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

В умовах стандартизації, яка характеризує сучасний розвиток систем освіти багатьох країн світу, відбувається подальша розбудова концепту освітнього стандарту в умовах багатовимірності інтерпретацій. Констатовано, що первісне використання терміна «стандарт», запроваджене у Британії, пов'язане з фактичним рівнем, що його досягли чи не досягли учні в процесі навчання. Таке трактування і досі залишається домінуючим для цієї країни. Так, С. Томас та В-Цз. Пенг, посилаючись на британського науковця К. Гіббс, наголошують на превалюванні на сучасному етапі у Британії значення терміна «стандарт» у розумінні фактичного рівня досягнень учнів.

Водночас, в інших країнах дедалі більшої ваги в освіті набуває розуміння стандарту як нормативних вимог з боку держави, які приймаються за взірць освіченості у суспільстві. Документ «Стандарти курикулуму та оцінювання зі шкільної математики», який уперше містив вимоги до змісту освіти та систему вимірників, було розроблено у 1989 р. у США Національною радою вчителів математики. Стандарти позиціонувалися тут як еталон шкільної математичної освіти у США, а сам термін «стандарт» було вжито у розумінні «зразок», зокрема для шкільної математичної освіти.

Сьогодні американськими вченими (Д. Равіч) освітній стандарт розуміється як такий, що має такі характеристики: вони чіткі та такі, які можна виміряти; фокусуються на когнітивних досягненнях; базуються на традиційних академічних дисциплінах. Національна академія освіти у США виступає за те, щоб стандарти змісту базувались на чіткій, професійно розробленій ідеї формування змісту навчання. Стандарти не повинні бути перевантаженими та надмірно деталізованими. Національною радою з освітніх стандартів і тестувань США наголошується, що стандарти повинні містити високі, а не мінімальні вимоги до

освіченості; бути національними, а не федеральними; динамічними, а не статичними.

Французький науковець Р.-Ф. Готьє, характеризуючи стандарт у Франції, зазначає, що він розглядається як «сукупність специфічної інформації». Тут стандарт пов'язано зі знаннями, викладеними у форматі «тверджень» (*programmes d'enseignement*), що потрібно засвоїти учням.

Важливий напрям пошуків у царині стандартизації характеризуються деталізацією освітніх стандартів (стандарт змісту, стандарт досягнень, стандарт можливостей для навчання) та інструментів для вимірювання рівня їх опанування учнями.

ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Ілона Маріуц, к.п.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Сьогодні гуманізація освіти набуває нового звучання в Європі. До початку Другої світової війни проблема гуманізації звучала у контексті надання освітніх послуг для усіх громадян. Початкова школа була доступною для всіх, але здобуття середньої освіти обмежено для порівняно невеликої частини дітей, переважно з сімей вищого та середнього класу. Шкільна система Європи, насправді, була тісно пов'язана з соціально-класовою структурою країни. Реформатори прагнули забезпечити середню освіту для всіх та більшої рівності можливостей у здобутті середньої освіти [1, 343].

Такі сподівання отримали широке визнання після війни. Європейські міністри освіти поза межами своїх країн розробили політику для післявоєнного світу. В Англії закон Про освіту 1944 року став орієнтиром в еволюції англійської освіти. Під час війни було створено комісію в Алжирі для вивчення реформи французької освіти. Одним з результатів стала доповідь (1947 р.) відома як звіт Ланжевена-Валлона, який становив основу французької політики реформування освіти [1, 344]. Проект реформи Ланжевена-Валлона був зорієнтований на

обов'язкове безкоштовне навчання дітей віком від 6 до 18 років незалежно від національності та соціального статусу, надання рівних можливостей вступу до вищих навчальних закладів і надання стипендій всім студентам вишів [1, 345]. У Швеції, країні що не брала участь у війні, у 1940-х роках були ініційовані великі науково-дослідні програми. Результатами цих досліджень став період експериментів у 1950-х роках та радикальна реформа шведської шкільної системи в 1960-х роках. Протягом двох останніх десятиліть більшість освітніх законів, що прийняті у багатьох європейських країнах, наприклад, Нідерландах, Австрії, Франції та Данії, окреслювали нові освітні цілі, де значне місце посідає ідея гуманізації.

Таким чином, повоєнна Європа ступила на шлях демократизації освіти. Велася робота над зміною курсів, підручників, навчальних планів, які порушували міжнародне взаєморозуміння. Скандинавські країни співпрацювали задля забезпечення того, щоб шкільний матеріал сприяв порозумінню та співдружності між народами у цій частині Європи. Великі центри у Західній Німеччині здійснювали моніторинг навчальної літератури крізь призму уникнення небажаного національного упередження. Такі експериментальні школи як Оденвальд, Берлінська школа Кеннеді у Німеччині та багато інших експериментували у розвитку міжнародного взаєморозуміння, двомовності і розширенню світогляду учнів.

На сучасному етапі ідеї гуманізації та демократизації продовжують свій поступ в освіті. Румунські вчені визначають *гуманізацію освіти* як забезпечення вільного розвитку особистості, присвоєння учню ролі актора у власному навчанні, що вимагає коригування освіти з двох точок зору: забезпечення дотримання особливостей випускників відповідно до стандартів навчання (контроль) і забезпечення адаптації навчальних заходів до особливостей учнів (сприяння навчанню) [2, 8]. Щодо демократизації освіти, то румунські науковці виділяють її на рівні децентралізації, інституційної автономії і ін., та на рівні процесу (автономії викладачів, можливості існування окремих індивідуальних шляхів втілення програм підготовки учнів і та ін.), а також орієнтовану на встановлення демократичних відносин між: учителем-учнем, навчальним закладом-міністерством освіти, навчальним закладом та роботодавцем і та ін.